Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9170558
Centre d'intérêt : 500

Pinard, Christiane.

Elaboration d'un guide d'observation en situation éducative et communication / par Christiane Pinard. -- [Trois-Rivières?] : C. Pinard, 1990.
viii, 68 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 65-68.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Observation de la classe • Elaboration d'instruments • Comportement de l'étudiant • Comportement de l'enseignant • Communication • Relations interpersonnelles

Identificateur(s) de sujet : Instrument d'observation

Ce rapport de recherche se situe dans le cadre d'un projet plus vaste dont l'objectif général est de "mieux comprendre la situation éducative en dégageant les facteurs qui en font une forme spécifique de communication". Le présent rapport s'insère dans la deuxième phase du projet qui consiste à observer des situations éducatives variées afin d'en dégager les facteurs spécifiques de communication. L'observation adéquate exige un instrument d'observation adéquat et le propre de ce travail porte sur l'élaboration de cet instrument. On vise à construire un instrument de nature qualitative, qui tienne compte du contexte dans son ensemble et dans sa dynamique, qui permette d'explorer et de pénétrer l'univers expérientiel des personnes impliquées dans cette dynamique. Pour ce faire, on choisit d'élaborer un guide d'observation qui s'inspire des bases théoriques et opérationnelles de l'approche systémique et qui intègre les différentes composantes d'une situation éducative, d'une communication interpersonnelle, d'une communication éducative et d'un système organisé.

Type de document :

9170558

UNIVERSITE DU QUEBEC

ELABORATION D'UN GUIDE D'OBSERVATION EN SITUATION EDUCATIVE ET COMMUNICATION

par
CHRISTIANE PINARD
Programme de maîtrise en Education

Rapport de recherche
présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières

janvier 1990

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier monsieur Roger Desmet, directeur de recherche, directeur et responsable du projet de recherche *Situation éducative et communication*, qui par sa compétence et son soutien, a permis la réalisation de ce travail.

Nous voulons également remercier madame Suzanne Rousseau, assistante de recherche pour le projet: *Situation éducative et communication*, pour son sens critique et son appui intellectuel. Nous aimerions remercier la famille Pinard, pour leur encouragement et leur support inconditionnel, qui a rendu possible l'accomplissement de ce rapport de recherche.

Enfin, nous remercions madame Hélène Laperrière pour la mise en page de ce rapport de recherche. La qualité de son travail et de ses suggestions ont permis de trouver une présentation finale que nous apprécions grandement.

TABLE DES MATIERES

page

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIERES iii

LISTE DES TABLEAUX v

INTRODUCTION vi

CHAPITRE PREMIER
A LA RECHERCHE D'UN INSTRUMENT D'OBSERVATION 1

1.1. Présentation du centre d'intérêt 2
1.2. Identification du problème 3
1.3. L'importance de la recherche 4
1.4. Objectif de la recherche 6

CHAPITRE 2
DES GRILLES D'OBSERVATION: UN CADRE DE REFERENCE 7

2.1. La grille d'observation en éducation 8
2.2. La grille d'observation en communication interpersonnelle 12
2.3. En résumé 17

CHAPITRE III
D'UN GUIDE D'OBSERVATION: UN CADRE DE REFERENCE 19

3.1. Les composantes d'une situation éducative 20
3.2. La situation éducative: un système 23
3.3. Les composantes de la communication interpersonnelle 25
3.4. Le contexte: un système organisé ou de l'interaction à l'interrelation 26
3.5. Le guide pour observer une réalité systémique 33
3.6. En résumé 37

CHAPITRE IV
DES COMPOSANTES SYSTEMIQUES AU GUIDE D'OBSERVATION 38

4.1. Le guide d'observation: ses composantes et leur dimension observable 40
4.1.1. Les composantes d'une situation éducative et leurs pendants en communication interpersonnelle 47
4.1.2. La communication éducative vue comme système organisé 48
4.2. L'esprit du guide d'observation 50
4.3. Schéma d'un système organisé d'une communication éducative 51
4.4. Application du guide d'observation 53
4.4.1. Description d'une situation éducative 53
4.4.2. Analyse guidée de la communication éducative décrite 56
4.5. En résumé 60

CONCLUSION 61

BIBLIOGRAPHIE 64

LISTE DES TABLEAUX ET SCHEMAS

page

FIGURE 3.1: schéma du système organisé 31

TABLEAU 4.1: situation éducative vue sous l'angle de la communication 47

FIGURE 4.1: schéma du système organisé d'une communication éducative 52

INTRODUCTION

Observer, c'est lire du regard, sauf dans les livres.

Albert Brie

Observer, c'est poser un regard attentif sur une réalité, c'est regarder ce qui se passe et comment cela se passe. Pour effectuer une observation dont on pourra tirer un enseignement, il faut délimiter le champ d'investigation et se prémunir de points de repère significatifs et représentatifs de la réalité spécifique.

L'observation demande une organisation préalable afin de pouvoir s'orienter dans une démarche qui se veut scientifique. Elle est un moyen de connaître un phénomène dans son actualisation, dans sa dynamique et dans sa réalité concrète. L'observation est aussi un procédé qui favorise la vérification de faits représentatifs d'un ensemble, d'un contexte circonstancié.

L'observation dont il est question dans ce rapport de recherche concerne la situation éducative dans son sens le plus large. C'est également la situation éducative vue sous l'angle de la communication interpersonnelle qui fait la spécificité de cette approche. L'aspect communication en éducation n'a pas préoccupé beaucoup de chercheurs. On s'est surtout intéressé à la dimension de l'efficacité de la communication en éducation.

Le regard que veut poser cette recherche concerne l'aspect relationnel entre l'éducateur et l'éduqué et comment cette relation est alimentée et maintenue. C'est pourquoi l'idée de contexte est un facteur important pour comprendre ce qui se passe entre les éléments présents dans la dynamique de l'échange.

Ce rapport de recherche établira dans un premier temps ce qui a suscité l'intérêt d'une telle démarche. Le cadre dans lequel s'inscrit cette investigation sera également défini de façon sommaire.

Dans un deuxième temps, nous ferons un bref tour d'horizon afin de définir le type de grilles d'observation utilisées dans les recherches en éducation et en communication interpersonnelle. A partir de cette constatation, nous déterminerons en quoi la grille d'observation ne nous apparaît pas l'instrument adéquat pour rencontrer les exigences fixées par la recherche. L'importance du contexte en ce qui a trait à la compréhension du phénomène de la relation éducative étant un facteur déterminant dans le choix de notre orientation.

Dans un troisième temps, nous préciserons les composantes d'une situation éducative et les composantes d'une communication interpersonnelle. Nous établirons les conditions essentielles qui permettent de reconnaître une véritable situation éducative. Nous verrons comment les différents éléments s'organisent pour former une réalité dynamique et systémique.

Ces trois premières parties doivent nous permettre d'élaborer un instrument d'observation et de l'appliquer à une situation éducative vécue; ceci afin de vérifier la pertinence de l'instrument.

CHAPITRE PREMIER

A LA RECHERCHE D'UN INSTRUMENT D'OBSERVATION

La philosophie de l'esprit humain est une science de faits; les leçons, les livres peuvent diriger votre attention, vous aider à classer et à retenir ce que vous observez; mais ils ne tiennent pas lieu de l'observation."

Pierre Royer-Collard

1.1. Présentation du centre d'intérêt

Le présent rapport de recherche se situe dans le cadre du projet: *Situation éducative et communication*[1]. L'objectif général de ce projet est de "mieux comprendre la situation éducative en dégageant les facteurs qui en font une forme spécifique de communication". L'objectif général de cette recherche fondamentale s'articule autour de trois objectifs spécifiques. Chacun de ces objectifs constitue une phase du projet.

La première phase touche l'élaboration d'un vocabulaire de la situation éducative et de la communication interpersonnelle. Ce vocabulaire renferme les définitions des composantes essentielles de ces deux réalités.

La deuxième phase consistera à observer des situations éducatives variées afin d'en dégager les facteurs spécifiques de communication. Pour effectuer cette étape un instrument d'observation est requis.

Des deux phases précédentes devrait découler la troisième phase qui consiste en l'élaboration d'un modèle de communication éducative. Les résultats des observations et leur

---

1 Situation éducative et communication, recherche subventionnée par le C.R.S.H. (410-85-0284). Roger Desmet, professeur à l'U.Q.T.R. et responsable du projet, Louise Paradis, professeure à l'U.Q.T.R. et co-chercheure, Suzanne Rousseau, assistante de recherche. Ont également participer à cette recherche: Christiane Pinard, Chantal Proulx et Sylvie Théberge, étudiantes à la maîtrise en éducation et assistantes-étudiantes.

confrontation avec les définitions élaborées dans la première phase détermineront le modèle de communication éducative.

La particularité de notre rapport de recherche s'insère à l'intérieur de la deuxième phase du projet qui consiste à observer des situations éducatives variées afin d'en dégager les facteurs spécifiques de communication.

L'observation adéquate exige un instrument d'observation en correspondance avec l'esprit général du projet et les objectifs poursuivis. Le propre de ce travail porte sur l'élaboration de cet outil d'observation.

1.2. Identification du problème

Pour comprendre le processus de communication d'un phénomène éducatif, il faut savoir regarder ce qui se passe entre les sujets et comment ceci influence leurs comportements plutôt que de s'efforcer de trouver ce qui se passe à l'intérieur de l'esprit (Watzlawick, 1972) ou encore de nommer ce qui devrait se passer (Postic, 1977).

L'observation d'un certain nombre de *situations éducatives* amène nécessairement une foule d'informations à interpréter. Ces informations concernent, par exemple, l'émetteur, le récepteur, le message et son contenu, le langage verbal et non verbal, la proxémique (espace

entre individu), le contexte et l'environnement. Ce sont des éléments dont il faut tenir compte. De ces données, on doit pouvoir ressortir les éléments significatifs ou révélateurs d'une véritable communication éducative. Mais alors, comment faire une lecture adéquate des nombreux facteurs qui interviennent dans une relation éducative?

En isolant chacun des facteurs ou éléments qui composent cette réalité, on ne peut que rendre compte de la fréquence de leurs apparitions. Or, pour observer le "ce qui se passe entre les éléments", il faut pouvoir circonscrire la dynamique interactive de ces éléments.

Il est important de trouver une procédure qui permet de rester le plus fidèle possible à ce qui se passe entre les sujets. Or les grilles d'observation connues cherchent à classifier des types ou des catégories de comportements. Par conséquent, une grille d'observation ne semble pas être l'outil approprié. Il faut donc trouver ou élaborer un instrument qui sache révéler ce qui se passe entre les sujets.

1.3. L'importance de la recherche

Ce rapport de recherche s'inscrit dans la deuxième phase du projet de recherche *Situation éducative et communication*, il fait donc partie d'un plan d'ensemble. De ce fait, il devient un apport important pour la poursuite de ce projet.

La problématique a démontré que la grille d'observation n'est pas l'outil adéquat pour rencontrer l'objetif de la deuxième phase. La grille d'observation s'avère être un instrument quantitatif, c'est-à-dire qu'elle mesure et classifie des comportements observés.

L'esprit avec lequel la recherche veut assurer l'atteinte de l'objectif de la deuxième phase s'inspire de Merleau-Ponty: "Il s'agit de prendre contact avec les faits, de les comprendre en eux-mêmes, de les lire et de faire varier le phénomène pour dégager une signification commune à partir de ces variations." (1969: 117)

A partir de cette conception de l'observation, il est important d'utiliser un instrument de nature qualitative. Un instrument qui tient compte du contexte dans son ensemble et dans sa dynamique. Un instrument qui permet d'explorer et de pénétrer l'univers expérientiel des personnes impliquées dans cette dynamique. L'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations. Elle tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets; elle s'efforce de comprendre la réalité en essayant de s'infiltrer à l'intérieur de l'univers observé (Poisson, 1983).

Il est donc indispensable de faire appel à un instrument d'observation fidèle à cette orientation.

1.4. Objectif de la recherche

Ce rapport de recherche a pour objectif d'élaborer un instrument d'observation qui permet de mieux saisir la situation éducative en faisant ressortir les facteurs qui en font une forme spécifique de communication.

CHAPITRE 2

DES GRILLES D'OBSERVATION: UN CADRE DE REFERENCE

On va de définitions en définitions dans les sciences abstraites, on marche d'observations en observations dans les sciences réelles. Dans les premières, on en arrive à l'évidence; dans les dernières à la certitude.

Georges-Louis Leclerc, Comte de Buffon

Ce deuxième chapitre porte sur la recherche de définition de grille d'observation en éducation et en communication interpersonnelle.

L'examen effectué tend à démontrer que la majorité des auteurs consultés en éducation et en communication interpersonnelle n'ont pas défini explicitement ce qu'est une grille d'observation. Par contre, tous les chercheurs ont quand même présenté leur instrument qui a servi à la partie réservée à l'observation. Il est possible à partir de ces présentations de déduire des particularités permettant d'avoir une vision assez juste de ce qu'est une grille d'observation.

Il faut mentionner que certains chercheurs en communication interpersonnelle ont dévié volontairement de la grille d'observation conventionnelle, c'est-à-dire d'un instrument qui quantifie et classifie des comportements observables. Ce présent chapitre tentera brièvement d'en expliquer la cause et de voir comment ils ont réalisé leur instrument d'observation.

Finalement, nous verrons pourquoi nous nous distancions de ce genre d'outil pour nous orienter vers un instrument qui correspond davantage à notre perception de la réalité.

2.1. La grille d'observation en éducation

Aucune des différentes recherches consultées sur l'observation en éducation n'a donné une définition explicite d'une grille d'observation. Par contre, le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1988) permet d'en avoir une idée assez précise.

Il définit la grille d'observation comme "un instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations" (p.293). Mais la plupart des auteurs utilisant cet instrument pour réaliser leur investigation n'en déterminent pas préalablement la nature. Ils présentent la mise en place des éléments choisis composant la grille d'observation sans tenir compte du cadre conceptuel qui a conduit à un tel résultat. Toutefois, ils se reposent sur des constances qu'il est possible de relever en faisant une étude attentive des grilles utilisées.

La grille d'observation est habituellement construite de façon à repérer des comportements précis dont l'opérationnalisation a été d'abord définie. En d'autres termes, il s'agit de déterminer comment certains comportements se manifestent dans la réalité.

Toutefois, il faut d'abord mentionner que cet outil apparaît sous différentes dénominations. Hélène Chauchat (1985) les a regroupées sous trois appellations soit: grille de catégories, grille d'analyse et grille d'observation. Chacune d'elles peut être élaborée à partir d'une série de catégories, de comportements verbaux ou non verbaux en vue d'une classification des données observables. Par contre, lorsque la phase d'enregistrement se différencie de la phase d'analyse, on emploie soit la grille de catégories soit la grille d'analyse. Toutefois, on parle de grille d'observation lorsque l'enregistrement des éléments est effectué directement selon une structure correspondant à des critères ou des catégories spécifiques.

Postic (1974) parle d'un système d'observation composé de catégories ou de signes. De Landsheere et Bayer (1981) parlent "d'inventaire de comportements isolées" pour décrire la même réalité.

Afin de pouvoir étudier un phénomène précis, Postic (1977), De Landsheere et Bayer (1981), Dupont (1982) ont souvent recours à un inventaire de catégories. On entend par catégories: l'opérationnalisation d'un comportement, ceci dans le but d'en favoriser l'observation. Par exemple, l'anxiété peut s'observer chez un sujet par des comportements spécifiques tels que le rythme cardiaque accéléré, les tremblements, les rougeurs au visage, etc.

L'élaboration des catégories de comportements doit répondre à des normes spécifiques de construction. Ces normes ont pour fonction d'objectiver l'observation; elles sont tenues de respecter des critères précis. D'après H. Chauchat, les catégories doivent être:

> (...) homogènes; être définies par rapport à un même critère; exhaustives; permettre de classer chacun des comportements observés; exclusives; ne pas se chevaucher ou s'inclure les unes les autres; pertinentes; correspondre aux objectifs de la recherches; objectives; avoir reçu une définition opératoire précise. (1985: 131).

La recherche de De Landsheere et Bayer (1981) illustre bien comment se manisfeste l'opérationnalisation de catégories. Elle porte sur l'observation du rôle de l'enseignant dans sa classe. Inspirés de la recherche de Marie Hugues (1959), ils ont répertorié les fonctions de l'enseignant sous neuf catégories distinctes, observables à travers les interactions verbales circulant du professeur vers l'élève.

Notamment les fonctions de concrétisation sont observables par les comportements suivant:

> 1. Utilise un matériel: a) de présentation figurative; b) de présentation symbolique; c) de construction ou de manipulation. 2. Invite l'élève à se servir d'un matériel: a) de présentation figurative; b) de présentation symbolique; c) de construction ou de manipulation. 3. Techniques audio-visuelles: a) employées par le professeur; b) employées par l'élève. 4. Ecrit au tableau. (De Landsheere et Bayer,1981: 60)

A partir de l'examen effectué afin de déterminer la quiddité de la grille d'observation, il est possible de déduire qu'il s'agit d'un instrument qui détermine l'observation d'une manière systématique. La structure est conçue de telle sorte qu'il est pratiquement impossible de dévier l'observation de l'hypothèse à prouver.

Il est également possible de dire que chaque comportement est décortiqué de façon à faire la lumière sur des aspects spécifiques tout en les soustrayant du contexte initial. La recherche de De Landsheere et Bayer mentionnée ci-dessus, traitant des fonctions de l'enseignant, illustre bien cette position. En effet, le comportement qui suscite telle ou telle fonction de l'enseignement n'apparaît pas dans la séquence d'analyse. Pour ces auteurs, la fonction du professeur ne semble pas être circonstancielle; elle est évacuée du contexte de l'interrelation maître-élève pour en comptabiliser la fréquence des apparitions. A partir de ce bilan, ils en arrivent à tirer des conclusions qui n'ajoutent rien à la compréhension des comportements observés, puisqu'ils sont retranchés de leur contexte significatif. Par conséquent, il est pratiquement impossible de passer d'une comptabilisation de comportements à une compréhension et à une explication de ce qui motive l'apparition des différentes fonctions de l'enseignant.

2.2. La grille d'observation en communication interpersonnelle

Dans le domaine de l'observation de la communication interpersonnelle, il existe deux courants majeurs: un premier qui se rapproche davantage du type d'observation effectué en éducation et un second qui aborde l'observation en utilisant l'approche systémique.

Les recherches de Bales (1950), de Montagner (1978) et de Restoin et al. (1983) se classent surtout dans le premier courant.

Robert Bales (1950) a étudié les interactions qui se produisent dans des petits groupes et comment celles-ci traduisent l'évolution effective du groupe. Il a défini des catégories de comportements qui tissent la trame de la dynamique d'un groupe donné. L'observateur classe les comportements selon douze (12) catégories; de cette façon, il peut observer le processus interactionnel d'un groupe donné.

Hubert Montagner (1978) a tenté de comprendre comment un enfant agit pour attirer l'attention, instaurer et poursuivre une communication. Il a procédé selon une méthode éthologique, c'est-à-dire à partir de la fréquence de l'expression d'un comportement et de la réponse provoquée par celui-ci et ceci dans le milieu naturel. Le comportement devient un élément du répertoire des communications. Montagner écrit: "Il ne s'agit donc pas pour nous d'isoler des actes qui déclenchent un comportement, mais de cerner les enchaînements d'actes les plus fréquents entre deux enfants qui s'expriment spontanément." (1978: 59)

L'étude de Restoin et al. (1983) tente de démontrer comment des enfants (9 à 36 mois) ayant des comportements narcissiques évoluent vers des formes de comportements sociaux. Pour ce faire, le groupe a analysé 45 heures de film (3 900 000 images) en tenant compte du système d'interaction des enfants; il a répertorié 90 comportements regroupés en six (6) catégories: les offrandes, les sollicitations, les menaces, les agressions, les actes de saisie et les tentatives de saisie, et finalement les isolements et les pleurs. "Le plus souvent, c'est l'utilisation de grilles codées qui permet de quantifier les comportements..." (Restoin, A. et al. 1983: 54).

Par ailleurs, dans le domaine de la communication, un courant de pensée semble avoir évolué différemment.

La raison en est que les recherches en communication s'organisent en même temps que Wiener (1948) et Bertalanffy (1950) développent leur vision cybernétique et systémique de la réalité.

Autour des années 50, des chercheurs forment une équipe multidisciplinaire et orientent leurs travaux selon trois directions: une théorie de la communication, une méthodologie du changement et une pratique thérapeutique. Selon Marc et Picard (1984), leur cohésion réside dans l'adoption d'une démarche systémique. Ils se rencontrent à un moment de leur existence à Palo Alto (Californie) et deviennent graduellement ce qui s'appellera un jour *l'école de Palo Alto* ou *collège invisible* (Winkin, 1981). Ce *collège invisible* regroupe des noms tels que Gregory Bateson, Erving Goffman, Edward Hall, Paul Watzlawick, Ray Birdwhistell,

Albert C. Scheflen. D'autres s'ajouteront au groupe. C'est à partir de la compréhension que Bateson a du rôle du feed-back dans une conception circulaire de la communication interpersonnelle que les autres chercheurs entérineront cette façon de concevoir les relations humaines. Cette approche les amènera à renoncer définitivement à une vision linéaire de la communication qui demeure appropriée pour traiter des problèmes de transmission d'informations, mais qui ne peut révéler l'aspect systémique de la communication interpersonnelle.

Désormais, les recherches sur la communication interpersonnelle se distingueront de plus en plus de celles de la communication médiatique.

La compréhension de la communication interpersonnelle selon ces auteurs repose sur trois (3) hypothèses (Marc et Picard, 1984: 18).

La première hypothèse est que les fondements de la communication résident dans le processus relationnel et interactionnel. Plus que les éléments eux-mêmes, ce sont les rapports entre les composantes qui donnent le sens de la communication. Par conséquent, c'est la relation qui fait la communication.

La seconde hypothèse affirme que tout comportement humain possède un caractère communicatif.

Et la troisième concerne les troubles pathologiques de la personnalité et découle de la deuxième hypothèse en soulignant que le comportement *anormal* amène une perturbation de la communication.

Voilà pourquoi l'approche systémique leur semble plus pertinente pour aborder le phénomène de la communication.

Ces trois hypothèses sont la trame de fond qui sert de support aux investigations des membres de l'école de Palo Alto. Dans le domaine qui leur est propre, les membres de l'école de Palo Alto abordent la communication en s'appuyant sur un certain nombre d'approches théoriques et de concepts empruntés à la démarche systémique, à la linguistique et à la logique. A chaque étape de la recherche, ils confrontent leurs données à l'observation de communications interpersonnelles filmées.

Certains travaillent sur des documents filmés ou enregistrés, d'autres travaillent en observation directe comme les anthropologues. Mais tous s'entendent sur la non pertinence des méthodes expérimentales où les variations entre un facteur *x* en corrélation avec un facteur *y* apportent une vision réductionniste de la réalité. Pour eux, la complexité d'un phénomène interactif ne se réduit pas à une action d'un élément *x* et de la réaction de l'élément *y* que l'on retrouve dans l'approche linéaire. "C'est en termes de niveaux de complexité, de contextes multiples et de systèmes circulaires qu'il faut concevoir la recherche en communication." (Winkin 1981: 24)

Pour le *collège invisible*, une démarche d'investigation et d'observation de communication interpersonnelle ne peut se limiter à des descriptions de comportements, ni à la classification de conduites observables en catégories, classes ou genres à partir de multiples contrastes. C'est pourquoi Birdwhistell et Scheflen parlent d'analyse de contexte ou de méthode d'histoire naturelle. Leur démarche se base sur l'observation sans contrainte. Scheflen a établi une façon d'interpréter ce flot d'informations en les répartissant selon deux niveaux hiérarchiques; Winkin résume bien la position de Scheflen:

> Les unités d'un niveau donné sont intégrées à la fois horizontalement dans une "synthèse diachronique" ou processuelle, et verticalement, dans une "synthèse synchronique" d'unités de plus en plus larges. Chaque unité n'a de signification que dans le double contexte... La méthode n'est ni subjective - elle est explicable et reproduisible, ni réductionniste - elle permet d'envisager le procès global d'une interaction. (1981: 80)

La méthode développée par Scheflen apparaît être un procédé qui rend compte de la dynamique interactionnelle des sujets en relation. Elle aborde l'observation avec une latitude qui aide à reconnaître les faits tels qu'ils se produisent, mais aussi en leur permettant de révéler la signification que suppose le contexte.

Dans le monde de la communication interpersonnelle, les chercheurs de Palo Alto ont refusé tout système d'observation à caractère linéaire. Pour eux, le contexte est essentiel à la compréhension de toute interaction. La grille d'observation construite avec des variables ou des catégories de comportements observables évacue l'idée de contexte. C'est pourquoi leur analyse séquentielle est toujours empreinte du *pas d'identité en soi*, mais c'est l'entité qui lui donne son sens propre.

2.3. En résumé

Suite à la recherche de définitions de grille d'observation en éducation et en communication, il est possible de déduire que la plupart des auteurs consultés n'ont pas rapportés le cadre conceptuel qui a aidé à ériger leur instrument d'observation. Il a donc fallu tirer certaines constances ayant force de loi dans la constitution d'une grille d'observation.

La majorité des chercheurs en éducation et certains chercheurs en communication utilisent des catégories, des fonctions apparaissant sous forme de comportements opérationnalisés. Ces mêmes chercheurs ont une vision subdivisée des scènes à observer. On retrouve dans ces études une conception unidirectionnelle de l'interaction sans tenir compte de l'interinfluence qui prévaut dans une situation dyadique.

Par contre, la position de certains auteurs en communication interpersonnelle (école de Palo Alto) permet de considérer autrement la recherche en communication. Leur investigation a abouti à la constatation qu'un comportement n'est pas une simple réaction à un autre comportement, mais s'inscrit dans une vision systémique de la réalité. Par conséquent, le contexte devient un élément majeur dans la compréhension du phénomène et il ne peut être soustrait de l'observation.

La grille d'observation est un outil qui ne tient pas compte du contexte, par contre, une conception systémique de la réalité s'avère être une meilleure façon de lire les phénomènes interrelationnels des rapports humains. Voilà pourquoi nous ne pouvons souscrire à

l'application d'un outil tel que la grille d'observation. En revanche, les éléments soulignés par les recherches de l'école de Palo Alto peuvent servir de base à la construction d'un instrument d'observation adapté à notre conception de la réalité.

CHAPITRE III

D'UN GUIDE D'OBSERVATION: UN CADRE DE REFERENCE

Du point de vue de l'homme, l'Ordre est né du Désordre.

Pierre Lecompte du Noüy

Dans le chapitre précédent, l'importance du contexte a été reconnu en ce qui a trait à la compréhension du phénomène éducationnel et communicationnel. Suite à cette constatation, il a été possible d'inférer que la grille d'observation n'est pas adéquate pour rencontrer les exigences fixées par le projet *Situation éducative et communication*.

Ce troisième chapitre présentera donc, dans un premier temps, les composantes spécifiques qui interviennent dans la formation d'une situation éducative et d'une communication interpersonnelle.

Dans un deuxième temps, il sera démontré comment une situation éducative et une communication interpersonnelle s'organisent en un système dynamique et unifié. Les aspects d'interaction et d'interrelation entre les éléments composant le système organisé seront traités dans leur distinction, dans leur fonction et dans leur rôle. Cette description est essentielle pour effectuer une lecture adéquate et spécifique d'un contexte éducatif de nature systémique.

Finalement, dans un troisième temps, la description des concepts Observation et Guide servira dans leur unification à donner une définition du guide d'observation correspondant à l'esprit du projet.

3.1. Les composantes d'une situation éducative

Les chercheurs de l'école Palo Alto ont mis en évidence l'importance du contexte en ce qui concerne la compréhension de la communication interpersonnelle.

Pour les chercheurs du projet *Situation éducative et communication*, le contexte est la situation éducative vue à travers la communication interpersonnelle. Pour être en mesure d'observer et comprendre ce qui se passe dans une situation éducative, en termes de communication éducative, il faut pouvoir identifier les composantes du contexte. Il devient donc majeur d'en nommer les caractéristiques.

L'éducation suppose qu'il y a intention, motivation et initiative de la part de l'éducateur et de l'éduqué en vue d'un accroissement de l'autonomie et d'une plus grande réalisation de la personne et de la société. Pour qu'il y ait véritable éducation, quel que soit l'objet d'apprentissage, il faut qu'il y ait cheminement vers une autonomie accrue, vers une plus grande responsabilité. En outre, l'éducation doit favoriser la liberté nécessaire à la capacité de faire les choix qui s'imposent.

Puisque ces trois conditions sont majeures dans le fait de déterminer la validité d'une situation éducative, il est important d'en préciser le sens.

Le terme autonomie vient du grec *autos*: soi-même, lui-même; *nomos*: loi. Celui qui est autonome est donc capable de s'autogérer; se donner lui-même des lois.

Rénald Legendre situe ce concept dans un cadre éducationnel et en donne une définition correspondant à notre option:

> Finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité, pour un individu ou une collectivité, à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer ses choix, prendre ses décisions et manifester une indépendance relative dans ses comportements. (1988: 54)

L'autonomie n'est pas absolue, mais relative et relationnelle. Elle est relative parce qu'elle s'inscrit toujours dans un milieu d'influence. Elle est relationnelle du fait qu'elle s'évalue en fonction des composantes et des relations dans le cadre d'une situation éducative. Par conséquent, on peut dire que l'autonomie est évolutive par son statut relationnel et contextuel.

La liberté peut être considérée comme l'état de celui qui a le pouvoir de réaliser ses projets. C'est également la capacité et la possibilité de faire des choix; c'est être capable de choisir; c'est l'accroissement des possibilités. "La liberté se manifeste par le choix motivé" (Reboul, 1984: 60). La liberté s'acquiert par un processus de libération face à la contrainte. Ici le processus de libération est la situation éducative qui permet l'accroissement des possibilités en développant l'autonomie face à un apprentissage spécifique. Olivier Reboul dit:

> ... une éducation qui prend la liberté pour fin est celle qui donne aux éduqués le pouvoir de se passer de maîtres, de poursuivre par eux-mêmes leur propre éducation, d'acquérir par eux-mêmes de nouveaux savoirs et de trouver leurs propres normes. (1984: 159)

Un cheminement autonome et libre amène nécessairement des responsabilités. La responsabilité se traduit dans le fait d'assumer les conséquences des choix et des actes posés.

L'éducation doit être comprise dans une optique de réalisation de toute la personne, et cela dans un cheminement continu. De ce fait, on ne peut restreindre l'éducation qu'au domaine scolaire. Ceci peut paraître abstrait à prime abord, il faut simplement concevoir la

situation éducative comme un moment où il se passe une série d'interrelations teintées d'un projet commun et portant les caractéristiques nommées précédemment.

Aussi, toute situation éducative, est communication lorsque considérée en termes de relation et de contenu. Par contre, toute communication n'est pas forcément éducative. Pour qu'elle soit éducative, la communication doit être une situation intentionnalisée où l'interrelation amène un cheminement autonome vers une plus grande liberté-responsabilité.

3.2. La situation éducative: un système

Van Der Maren décrit l'acte éducatif comme:

> toute activité visant un apprentissage systématiquement orienté et organisé dans un cadre déterminé, il répond essentiellement à une intention, à un désir ou un projet d'apprendre, que cet apprentissage soit celui d'un contenu académique ou culturel, d'une technique ou d'un style d'existence et de relation avec l'environnement physique et humain. (1980: 4)

Olivier Reboul (1980) distingue trois types d'apprentissage: apprendre que, apprendre à et apprendre. Il en nomme un quatrième plus global, apprendre à être.

L'*apprendre que* concerne l'information, par exemple l'éduqué apprend qu'il faut douze unités pour constituer une douzaine. L'*apprendre que* est du domaine du renseignement, du savoir que. L'*apprendre à* fait référence à l'apprentissage d'une technique, d'une habileté ou d'une capacité, par exemple apprendre à jouer du piano, à faire du ski, à attacher les cordons de soulier. L'*apprendre à* est du domaine du savoir-faire. L'*apprendre* se rapporte à l'étude,

au pourquoi et au comment des choses; on peut savoir qu'un bateau flotte au même titre qu'un bouchon de liège mais on peut apprendre le pourquoi et le comment ce phénomène se passe. L'*apprendre* est du domaine du comprendre, du savoir-pourquoi. Finalement, l'*apprendre à être* est la conjugaison de l'*apprendre que*, l'*apprendre à* et l'*apprendre* avec toute les ressources propres à chacun. L'*apprendre à être*, c'est de profiter d'un environnement favorisant un cheminement vers une autonomie accrue et une plus grande liberté-responsabilité. L'*apprendre à être* est du domaine de la constitution de sa propre personnalité, du savoir-être.

De plus, une situation éducative peut s'articuler autour de plusieurs champs d'exploitation et elle concerne toujours au moins deux êtres en relation. Mais ce qui la différencie des autres relations, c'est sa spécificité, c'est-à-dire d'une part l'objectif d'apprentissage, l'intentionnalité, la motivation et l'initiative d'autre part les finalités proprement éducatives.

Par ailleurs, la réalité du contexte éducatif est à percevoir en tant que composition systémique. Le système est une situation organisée, dynamique dans ses rapports entre les éléments qui la composent, où l'interrelation s'effectue à partir de l'échange continue d'information. Mais, il y a plus, du fait que l'on comprend l'autonomie-liberté-responsabilité comme étant à la fois un moyen et une fin, on doit concevoir l'éducation comme un système ouvert, c'est-à-dire qu'il s'alimente à partir de la société dans laquelle il s'insère et que les émergences qu'il produit influencent nécessairement cette même société. Puisque l'autonomie accrue et la liberté-responsabilité sont des aspects téléologiques majeurs de la conception de l'éducation, telle que représentée par le projet *Situation éducative et*

communication, ils servent de critères de base pour l'identification de ce qui est éducatif et de ce qui ne l'est pas.

3.3. Les composantes de la communication interpersonnelle

On a vu dans le chapitre II que pour l'école de Palo Alto tout comportement est communication et que la réalité d'une communication interpersonnelle prend tout son sens dans la relation à l'intérieur du contexte qui l'a produite.

Winkin, inspiré de Birdwhistell, démontre bien l'importance du contexte. C'est essentiellement "dans le contexte de l'ensemble des modes de communication, lui-même rapporté au contexte de l'interaction, que la signification peut prendre forme." (1981: 24).

Ray Birdwhistell (1959) explique qu'il faut voir la communication interpersonnelle comme un système où les individus s'engagent dans un échange.

Il est donc facile de concevoir qu'une relation éducative ne puisse être comprise uniquement à partir d'une dynamique constituée d'accumulation d'actions et de réactions.

Evidemment, cet échange englobe le contenu, mais c'est la relation qui donne tout son sens au contenu. Ainsi, une partie de la communication devient métacommunication, c'est-à-dire de la communication sur la communication. D'ailleurs, Watzlawick a établi deux modes

communication, ils servent de critères de base pour l'identification de ce qui est éducatif et de ce qui ne l'est pas.

3.3. Les composantes de la communication interpersonnelle

On a vu dans le chapitre II que pour l'école de Palo Alto tout comportement est communication et que la réalité d'une communication interpersonnelle prend tout son sens dans la relation à l'intérieur du contexte qui l'a produite.

Winkin, inspiré de Birdwhistell, démontre bien l'importance du contexte. C'est essentiellement "dans le contexte de l'ensemble des modes de communication, lui-même rapporté au contexte de l'interaction, que la signification peut prendre forme." (1981: 24).

Ray Birdwhistell (1959) explique qu'il faut voir la communication interpersonnelle comme un système où les individus s'engagent dans un échange.

Il est donc facile de concevoir qu'une relation éducative ne puisse être comprise uniquement à partir d'une dynamique constituée d'accumulation d'actions et de réactions.

Evidemment, cet échange englobe le contenu, mais c'est la relation qui donne tout son sens au contenu. Ainsi, une partie de la communication devient métacommunication, c'est-à-dire de la communication sur la communication. D'ailleurs, Watzlawick a établi deux modes

de communication: l'une digitale qui correspond en gros au contenu, l'autre analogique s'associant surtout à la relation (1972: 57-65).

La situation éducative est communication à la fois par son contenu d'apprentissage (surtout digital), à la fois par la relation éducateur-éduqué (surtout analogique), à la fois par la rétroaction (digitale ou analogique) qui maintient cette relation.

On peut donc dire que la situation éducative et la communication interpersonnelle, sont des organisations systémiques. Elles sont l'une et l'autre composées d'éléments dont les rapports ne sont pas fortuits.

L'importance du contexte est considérable lorsque l'on veut comprendre la situation éducative en tant que communication interpersonnelle. C'est pourquoi l'instrument d'observation devra focaliser et orienter l'attention de l'observateur sur un tout circonstanciel.

3.4. Le contexte: un système organisé ou de l'interaction à l'interrelation

L'idée du contexte précédemment décrite suppose la compréhension du système à l'intérieur duquel s'établit une dynamique particulière des différentes composantes.

Pour qu'un système s'organise, une énergie doit favoriser l'interrelation des éléments présents.

On sait qu'il y a quelques critères qui définissent une communication interpersonnelle. Par ailleurs, certains critères ont été établis pour déterminer ce qu'est une situation éducative. Ces critères, qui font qu'une situation donnée est éducative et qu'une communication interpersonnelle en est une de fait, ne peuvent s'additionner pour devenir des critères d'une communication éducative. Rappelons que l'approche dans laquelle ce travail s'inscrit a pour objectif de déterminer un modèle éventuel de communication éducative.

La base de notre réflexion sur le phénomène éducatif repose sur une conception systémique de la réalité. L'un des points essentiels de cette théorie est de saisir la réalité systémique comme un tout composé à partir de l'ensemble de ses parties. Les parties constituées séparément ne font pas le tout: ils ont des critères distincts et des propriétés différentes. Il faut comprendre que le tout ne réside pas dans l'addition de ses parties prises isolément, mais c'est plutôt la relation entre ses parties qui compose un système organisé. (Morin, 1982)

Ainsi, lorsqu'on regarde une communication interpersonnelle en soi par rapport à ses critères et la situation éducative en elle-même par rapport à ses critères et ses propriétés, il n'est pas possible de déterminer que les uns et les autres s'accumulent pour former les critères d'une communication éducative.

Par conséquent, le tout que forme une communication éducative doit avoir des critères et des propriétés qui appartiennent conjointement à la communication interpersonnelle et à la

situation éducative. De ces critères et de ces propriétés émergeront une nouvelle génération de critères associés à cette réalité.

En situation éducative comme en communication interpersonnelle, il y a toujours interaction lorsqu'il y a des éléments ou des individus qui sont ensemble. C'est la qualité de cette interaction, c'est-à-dire le type ou la forme de liaison s'établissant entre les éléments qui constituent l'interrelation.

L'interaction peut être comparée à une partie de ping pong. La communication entre deux éléments est alors observable dans un processus tel que: "Vous dites quelque chose; je réponds. Vous en dites plus; je réplique. Vous faites le service; je réagis. Selon cette façon de voir, nous sommes tour à tour émetteur et receveur". (Myers et Myers, 1984: 15)

L'interaction décrite ci-haut correspond tout à fait au processus linéaire de cause à effet. Le Trésor de la langue française la définit comme une "action réciproque de deux ou plusieurs objets ou de deux ou plusieurs phénomènes". (1983: 407) Elle fait essentiellement référence au fait de produire un effet, une manière d'agir sur quelqu'un ou quelque chose ou à la réaction qu'entraîne une action.

Par contre, l'interrelation va plus loin. L'interaction se situe au niveau de l'action et l'effet qu'elle produit, alors que l'interrelation se situe au niveau de la relation et de la transformation. Le dictionnaire Robert définit le concept relation comme le "caractère de deux objets qui sont tels qu'une modification de l'un entraîne une modification de l'autre." (1986:

1651) On peut constater ici que l'interrelation suppose une influence et une transformation et ce, de part et d'autre des éléments en relation. L'interrelation va donc plus loin que l'interaction que suppose le phénomène linéaire. Avec l'interrelation, on discerne l'organisation circulaire où les intervenants jouent le double rôle émetteur-récepteur.

Selon Edgard Morin :

> les interrelations ou liaisons peuvent aller de l'association (liaison d'éléments ou individus qui conservent fortement leur individualité) à la combinaison (qu'implique une relation plus intime et plus transformationnelle entre éléments et détermine un ensemble plus unifié). (1977: 103)

L'ensemble unifié que Morin appelle aussi système organisé peut être associé à la situation éducative où il y a des éléments qui visent par leur relation une transformation vécue à travers l'apprentissage. Quel que soit le genre d'apprentissage, en situation éducative, il faut toujours qu'il y ait une transformation vers autonomie accrue et une plus grande liberté-responsabilité.

Il est évident que le système dans lequel s'inscrit toute situation éducative doit être compris comme une alliance constituée de relations humaines.

A la lumière de cette distinction entre l'interaction et l'interrelation, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'il n'y a pas de véritable éducation s'il n'y a pas d'interrelation entre les sujets. En situation éducative, la qualité de la relation s'établit autour des éléments transformationnels de la communication et de l'éducation: intention, motivation, initiative,

autonomie accrue, liberté-responsabilité. Ces éléments s'influencent mutuellement et doivent être assumés de part et d'autre des intervenants.

C'est pourquoi la liaison transformationnelle suppose un phénomène organisationnel. Pour E. Morin (1977), l'organisation permet de lier de façon interrelationnelle des éléments, des événements ou des individus variés qui, de ce fait, deviennent des composantes d'un tout. L'organisation permet également d'assurer une solidarité et une stabilité relationnelle de ces liaisons. Par conséquence, l'organisation garantit une certaine possibilité de durée malgré les perturbations aléatoires.

Morin souligne également que pour qu'il y ait organisation, le système doit faire preuve de stabilité et de régularité. Il écrit: "Il y a donc une réciprocité circulaire entre ces 3 termes: interrelation, organisation, système." (1977: 104)

Pour Morin, il n'y a pas de principe systémique pré-existant et étranger aux interactions entre éléments. Cependant, il y a dans les éléments des dispositions de formation qui, d'abord en désordre, peuvent devenir en ordre par interaction. L'interaction, selon sa qualité et sa forme de relation, peut se transformer en interrelation. C'est elle qui crée l'organisation permettant la stabilité du système; Morin parle alors de système organisé.

Voici le schéma représentant ce phénomène:

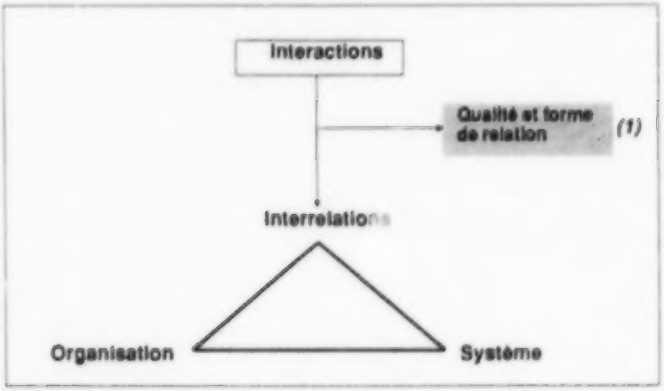


FIGURE 3.1: Schéma du système organisé

(Morin, 1977: 103)[1]

Un exemple tiré d'une situation éducative peut aider à comprendre la notion de système organisé. Des individus entrent dans un local (désordre); l'interaction entre ces individus crée un ordre, en l'occurrence la classe de français. Cette classe de français va nécessairement réaliser quelque chose ensemble. De l'interrelation qu'elle favorise, l'organisation va servir à tranformer, à produire, à lier et à maintenir le système.

---

1 Cet ajout de notre part offre une meilleure compréhension du schéma de l'auteur.

Quelle est cette interrelation dans la classe de français?

Les critères intention, motivation, initiative regroupent les individus pour l'apprentissage du français. Il faut mentionner que ces critères sont variables en intensité et d'un individu à l'autre. L'objectif général, qui sous-entend plus d'autonomie, plus de liberté et plus de responsabilité, amène les individus à être plus souverains de leur langue. La qualité de l'interaction entre les intervenants, les objectifs d'apprentissage et les finalités de l'éducation transforment la situation éducative en système organisé.

Cet ajout était déjà prédéterminé dans le passage du désordre à l'ordre, c'est-à-dire dans la quête d'un apprentissage, dans l'intentionnalité, la motivation et l'initiative qui alimentent la dynamique énergétique du système. La forme de liaison existant dans l'interrelation des éléments qualifie ou caractérise le système organisé, dans le cas présent: une situation éducative. En fait, l'interrelation vient de l'intention ou du motif commun présent dans toute situation éducative.

Tous les facteurs nommés ci-dessus sont des éléments qui forment un ensemble systémique, parce qu'ils sont nécessairement en interaction. Afin qu'ils forment un système organisé portant sur le caractère éducatif, il faudra que les facteurs présents soient en interrelation. L'interrelation, c'est la qualité des interactions entre les éléments du système d'où émergera une communication éducative.

Quelle est cette interrelation dans la classe de français?

Les critères intention, motivation, initiative regroupent les individus pour l'apprentissage du français. Il faut mentionner que ces critères sont variables en intensité et d'un individu à l'autre. L'objectif général, qui sous-entend plus d'autonomie, plus de liberté et plus de responsabilité, amène les individus à être plus souverains de leur langue. La qualité de l'interaction entre les intervenants, les objectifs d'apprentissage et les finalités de l'éducation transforment la situation éducative en système organisé.

Cet ajout était déjà prédétermine dans le passage du désordre à l'ordre, c'est-à-dire dans la quête d'un apprentissage, dans l'intentionnalité, la motivation et l'initiative qui alimentent la dynamique énergétique du système. La forme de liaison existant dans l'interrelation des éléments qualifie ou caractérise le système organisé, dans le cas présent: une situation éducative. En fait, l'interrelation vient de l'intention ou du motif commun présent dans toute situation éducative.

Tous les facteurs nommés ci-dessus sont des éléments qui forment un ensemble systémique, parce qu'ils sont nécessairement en interaction. Afin qu'ils forment un système organisé portant sur le caractère éducatif, il faudra que les facteurs présents soient en interrelation. L'interrelation, c'est la qualité des interactions entre les éléments du système d'où émergera une communication éducative.

On sait que si l'éduqué et l'éducateur ne possèdent pas la motivation, il existe quand même une qualité d'interaction, mais elle ne permet pas d'atteindre l'interrelation. Quand les finalités de l'éducation ne sont pas en correspondance avec les objectifs d'apprentissage, il ne peut y avoir d'interrelation transformationnelle des éléments en relation. Il peut y avoir des individus dans une classe de français, mais s'ils ne sont pas motivés, la transformation en rapport avec l'objectif d'apprentissage n'est pas possible. Alors, la communication entre les éléments, qui s'actualisent à travers l'interrelation, ne permet pas l'organisation d'un système de communication éducative. Bien entendu, il y a formation d'un système, mais il ne porte pas le mandat d'une véritable situation éducative.

3.5. Le guide pour observer une réalité systémique

Puisque le principe de grille d'observation s'adapte davantage à une vision linéraire de la réalité, elle ne convient pas pour effectuer l'observation d'une situation qui a pour caractéristique d'être un système organisé. Il est donc nécessaire de définir l'outil d'observation permettant de rencontrer l'objectif général du projet *Situation éducative et communication* qui est de "mieux comprendre la situation éducative en dégageant les facteurs qui en font une forme spécifique de communication". Dans les recherches consultées, le concept *guide d'observation* n'apparaît pas actuellement. C'est pourquoi, il est nécessaire de définir et de présenter les principes et les normes qui régissent un tel outil. Pour ce faire, on doit envisager une description de ce que l'on entend par observation et par guide, afin de fournir une définition du guide d'observation.

Pour le Trésor de la langue française, l'observation est un "procédé scientifique d'investigation consistant dans l'examen attentif d'un fait, d'un processus, en vue de le mieux connaître, le comprendre en excluant toute action sur les phénomènes étudiés" (1986: 364) et, si possible, en déterminer les lois et les causes qui les régissent.

Ordinairement l'observation, utilisée dans le cadre d'une recherche, a pour objectif de donner le plus d'informations possibles, tout en conservant un niveau d'objectivité qui permet l'utilisation des données nécessaires à la poursuite des objectifs fixés par le projet. L'observation prévue dans la recherche *Situation éducative et communication* doit faciliter l'examen comportemental d'individus en relation; elle doit privilégier une description fidèle de ce qui se passe entre les sujets en interrelation.

Pour M.A. Tremblay, "observer veut dire que le chercheur effectue un effort systématique pour enregistrer aussi fidèlement et complètement que possible les faits qu'il voit et entend dans des situations concrètes déterminées d'avance et reliées à la question centrale (1968: 287).

La réalité observée est déjà orientée par le choix de situations spécifiques, aussi chaque situation comporte une foule d'informations à identifier. Par conséquent, il est primordial de se donner des balises qui délimitent l'observation, tout en se gardant une disponibilité essentielle à la compréhension du phénomène dans sa dimension contextuelle.

La recherche effectuée pour définir le concept du guide permet de dire que tout comme le guide touristique, cet instrument doit posséder suffisamment d'information. Cette information doit être pertinente, synthétique et devrait disposer d'une vue d'ensemble pour aider à la reconstitution de la réalité.

Larousse dit que: "le guide, c'est celui qui conduit, qui montre une direction, il peut conseiller, orienter" (1987: 514). Le Dictionnaire de la langue française parle de "inspirer" (1962: 338) et le Robert (1986: 900) de "accompagner". Si l'on tient compte des différentes fonctions du guide, on peut en déduire qu'il est un point de référence, c'est-à-dire quelqu'un ou quelque chose qui donne une orientation dans le but de connaître une réalité spécifique.

Pour Mauro Laeng , le guide, au sens large, c'est l'équivalent du concept Chef (leader): *celui qu'on suit*. "Dans un sens plus précis, c'est celui qui, par sa compétence, donne une norme de conduite, le plus souvent, sous la forme d'une suggestion et d'un conseil, qui ne sont pas strictement contraignants." (1974: 156)

Sa limite se situe généralement autour d'un champ d'orientation déterminé par l'information qu'il privilégie et mobilise. De ce fait, il canalise l'information en dirigeant et focalisant l'attention sur des points précis, mais révélateur d'une réalité. Sa limite se traduit également dans la description succincte de l'information pertinente. Le guide permet de schématiser des données, afin de représenter la réalité en prenant soin de l'épurer pour en arriver à cerner l'essentiel.

En somme, le guide doit renfermer suffisamment de renseignements afin d'être efficace pour celui ou celle qui le consulte ou s'y réfère.

Tout comme le système, le guide possède un principe de totalité. A savoir, un tout qui possède des éléments ou des composantes qui ont une relation entre eux et cette relation favorise l'établissement d'un tout structuré reflétant un contexte précis.

On peut dire également que, tout comme le système organisé où l'interrelation joue un rôle primordial, l'ensemble de l'information que possède un guide est aussi le reflet d'une organisation systémique. Cela s'explique. Une information ou une orientation suggérée est toujours en rapport avec un contexte; l'information fait partie d'une conjoncture qui est représentative de la démonstration du réel ou d'une situation caractéristique. En d'autres termes, chaque élément, qui compose le guide, est dépendant de et influencé par les éléments qui précèdent et ceux qui suivent. Toute l'information s'imbrique de telle sorte que les éléments sont éventuellement indissociables du tout organisé. Sinon, l'information, sortie de son contexte, peut amener une tout autre orientation.

A partir des conditions servant à déterminer la nature de l'observation et celle du guide, voici notre définition du guide d'observation: le guide d'observation est un instrument qui doit faciliter l'examen comportemental d'individus en relation, dans le but de comprendre *ce qui se passe entre*. Le guide d'observation doit donner une vue d'ensemble, afin de pouvoir reconstituer le contexte d'une situation éducative, à savoir, des points de référence, des indica-

tions précises, des balises qui représentent le phénomène observé. Le guide doit être structuré de telle façon qu'il reproduit une vision schématisée de la réalité systémique.

Par conséquent, il doit posséder les principes et les lois qui régissent le système organisé, puisque la forme d'approche systémique est celle qui apparaît la plus adéquate pour effectuer la lecture d'une situation éducative. En résumé, le guide d'observation possède une vue d'ensemble; il oriente l'attention sur la dynamique des composantes d'une situation éducative et ce dans le but précis de comprendre le *ce qui se passe entre*.

3.6. En résumé

Il a été démontré précédemment que la situation éducative vue à travers la communication interpersonnelle apparaît comme un système organisé. Par conséquent, le guide d'observation devra contenir l'information aussi précise que concise sur l'approche systémique organisée. Soulignons que le cadre de référence du projet "Situation éducative et communication" est basé sur cette conception de la réalité. Le guide s'inspirera des bases théoriques et opérationnelles de l'approche systémique. Il portera une attention spécifique au principe d'interrelation, puisque la focalisation se fait sur le "ce qui se passe entre" qui est, en fait, le reflet de tout rapport humain. C'est à travers l'interrelation que la transformation des intervenants s'accomplit.

CHAPITRE IV

DES COMPOSANTES SYSTEMIQUES AU GUIDE D'OBSERVATION

Tout ce qui augmente la liberté augmente la responsabilité.

Victor Hugo

Le guide d'observation se veut un outil qui donne une vue d'ensemble afin de pouvoir reconstituer le contexte d'une communication éducative. Il oriente l'attention sur la dynamique des composantes d'une situation éducative dans le but précis de comprendre le *ce qui se passe entre ces éléments*. Il a aussi comme but de pouvoir déterminer au terme de l'utilisation s'il y a communication éducative ou non.

Ce quatrième chapitre présente dans un premier temps le guide d'observation. Il est bâti à partir des éléments de toute situation éducative, de toute communication interpersonnelle, et également à partir d'éléments caractéristiques de la réalité systémique.

Dans un deuxième temps, il y a présentation d'un schéma reproduisant le système organisé d'une communication éducative. Ensuite, il y aura un texte expliquant l'esprit du guide d'observation, c'est-à-dire de quelle façon il doit être compris et utilisé.

Finalement, un exemple vécu d'une communication éducative sera décrit puis analysé à l'aide du guide d'observation.

Avant d'entreprendre la lecture du guide d'observation, il est pertinent de mettre le lecteur en garde. Le guide d'observation est formé à partir des éléments essentiels du cadre conceptuel, c'est pourquoi il est primordial de comprendre ce cadre afin de saisir toute la portée du guide d'observation.

4.1. Le guide d'observation: ses composantes et leur dimension observable

EDUCATION

Situation éducative

La *situation éducative* est une relation qui s'établit entre un éducateur et un éduqué concernant un apprentissage en vue de l'atteinte des finalités de l'éducation: autonomie accrue, liberté-responsabilité.

La *dimension observable* est la relation entre deux personnes qui se rapporte à un objet et à un objectif d'apprentissage pour un cheminement vers une autonomie accrue, vers une plus grande liberté-responsabilité en rapport avec cet apprentissage.

L'éducateur

L'*éducateur* est la personne, en relation avec l'éduqué, qui élabore et applique des stratégies pédagogiques en rapport avec un apprentissage spécifique.

La *dimension observable* est la personne en relation éducative, qui prend l'initiative pédagogique d'un processus d'apprentissage.

L'éduqué

L'*éduqué* est la personne, en relation avec l'éducateur, qui effectue une démarche cognitive.

La *dimension observable* est la personne en relation éducative qui se rend disponible au processus d'apprentissage.

L'objet d'apprentissage

L'*objet d'apprentissage* est le contenu d'information, d'apprentissage technique, de compréhension ou d'intégration globale au vécu directement en lien avec l'objectif d'apprentissage (Reboul, 1980).

La *dimension observable* est l'objet d'apprentissage en tant que motif central de la relation éducative. Il se reconnaît dans sa constance à maintenir la relaiton éducative autour du contenu prédéterminé.

L'objectif d'apprentissage

L'*objectif d'apprentissage* est le but à atteindre à travers l'objet d'apprentissage.

La *dimension observable* est la manifestation de l'éduqué dans le fait d'avoir compris l'objet d'apprentissage. Ce dernier est vérifiable à travers un questionnement ou un contrôle

effectué par l'éducateur. C'est la manifestation d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un savoir-pourquoi ou d'un savoir-être (Reboul 1980).

Les finalités de l'éducation

Les *finalités de l' éducation* sont les critères qui déterminent l'accomplissement du mandat éducationnel. L'atteinte des finalités de l'éducation se manifeste à travers une augmentation de l'autonomie et une plus grande liberté-responsabilité face à un apprentissage spécifique.

L'autonomie-accrue

En éducation, l'*autonomie* est initiale. C'est elle qui évite le fusionnement et fonde le relationnel. Dans une situation éducative, l'autonomie est primordiale mais subit une transformation évolutive.

La *dimension observable* est la manifestation que l'éduqué a acquis plus d'autonomie face à l'objet d'apprentissage, face à l'objectif d'apprentissage ainsi que face à l'éducateur dans son rôle pédagogique.

Liberté-responsabilité

Réside d'une part dans le pouvoir de réaliser ses projets et d'autre part dans la possibilité de faire des choix. La *responsabilité* se traduit dans le fait d'assumer les conséquences des choix et des actes posés.

La *dimension observable* est l'orsque l'éduqué possède une autonomie-accrue en rapport avec l'objet et l'objectif d'apprentissage, il devient plus libre de reproduire par lui-même l'objectif d'apprentissage. En conséquence, il est responsable de son acquis. Souvent cette responsabilité se vérifie dans un processus d'apprentissage ultérieur.

COMMUNICATION

La communication

Il y a *communication* lorsqu'au moins deux personnes, le récepteur-EMETTEUR (rEM) et le RECEPTEUR-émetteur (Rem)[1], sont en relation. La communication comporte toujours un message verbal ou non verbal et suppose une rétroaction qui maintient la relation.

---

1 Les sigles rEM et Rem sont empruntés au modèle de communication de M. Roger Desmet, notes du cours intitulé Etude du processus de la communication (TLE-6002), U.Q.T.R., 1982.

La *dimension observable* est la présence de personnes en relation qui émettent et reçoivent un message verbal ou non verbal.

Le rEM

Le *rEM* est le sigle "récepteur-EMETTEUR" qui veut exprimer une personne prioritairement émetteur d'un message mais qui est en même temps récepteur de la réaction de son interlocuteur.

La *dimension observable* est toutes les manifestations de la personne qui émet un message verbal ou non verbal et qui accueille la réaction de son interlocuteur.

Le Rem

Le *Rem* est le sigle du "RECEPTEUR-émetteur" qui veut exprimer une personne prioritairement récepteur d'un message mais qui est en même temps émetteur d'une réaction à ce message.

La *dimension observable* est l'ensemble des manifestations de la personne qui reçoit un message et qui réagit à ce message de façon verbale ou non verbale.

L'objet de la communication

L'*objet de la communication* est le message qui comprend le contenu et la relation.

La *dimension observable* est tous les messages verbaux et non verbaux émis par rEM et Rem.

L'objectif de la communication

L'*objectif de la communication* est de comprendre l'autre et être compris par l'autre, et augmenter ses connaissances.

La *dimension observable* est une rétroaction appropriée au contenu du message.

La rétroaction

La *rétroaction* est l'opération par laquelle rEM constate auprès de Rem les résultats atteints par la transmission du message.

La *dimension observable* est dans la dynamique interactive qui maintient la relation entre rEM et Rem.

La finalité de la communication

La *finalité de la communication* réside dans le fait de ressortir différent de la communication, à cause de l'objet et l'objectif de la communication vécus dans un contexte spécifique.

La *dimension observable* est la manifestation d'avoir compris le message de l'autre et que l'autre ait compris notre message. Par conséquent, il faut que le comportement de Rem et rEM soient conformes au message reçu.

EDUCATION - COMMUNICATION

Les éléments intention, motivation et initiative sont présents à la fois dans la situation éducative et à la fois dans la communication interpersonnelle.

L'intention

L'*intention* est le but que se fixe soit l'éducateur, soit l'éduqué, soit les deux intervenants à la fois.

La *dimension observable* est la mise en route qui permettra d'atteindre le but d'une situation éducative et le but d'une communication. En d'autres termes, l'intention se vérifie dans l'initiative et est observable dans le fait de nommer l'intention.

La motivation

La *motivation* est la présence de forces conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement.

La *dimension observable* est le comportement soit de l'éducateur, soit de l'éduqué ou des deux à la fois, qui converge vers le but à atteindre présent dans l'intention.

L'initiative

L'*initiative* est l'action de la première personne qui propose, entreprend, organise la relation éducative. Donc l'initiative peut aussi bien venir de l'éduqué que de l'éducateur.

La *dimension observable* est le comportement de l'éducateur ou de l'éduqué qui porte l'intention supporté par la motivation concernant l'objet et l'objectif d'apprentissage.

4.1.1. Les composantes d'une situation éducative et leurs pendants en communication interpersonnelle

En résumé, voici un tableau de la situation éducative vue sous l'angle de la communication.

TABLEAU 4.1

Situation éducative vue sous l'angle de la communication

EDUCATION	EN RETROACTION	COMMUNICATION
Educateur		rEM - Rem
Eduqué		Rem - rEM
Objet d'éducation		Objet de la communication
Objectif d'apprentissage		Objectif de la communication
Finalités de l'éducation		Finalité de la communication

La situation éducative est communication à la fois par son contenu d'apprentissage, à la fois par la relation éducateur-éduqué et à la fois par la rétroaction qui maintient cette relation.

En somme, la situation éducative vue sous l'angle de la communication suppose de façon évidente la rétroaction.

4.1.2. La communication éducative vue comme système organisé

Tout système suppose de l'interaction entre des éléments. Mais un système organisé va plus loin en présentant l'aspect d'interrelation entre les éléments présents. Il faut par conséquent distinguer les facteurs interaction et interrelation. Ceci aidera à comprendre la transition qui s'effectue entre un système d'une situation éducative et une communication interpersonnelle et le système organisé d'une communication éducative.

L'interaction

L'*interaction* est la rencontre entre éléments se situant au niveau de l'action et de l'effet qu'il produit, en terme d'influence sur le comportement ou la nature des éléments.

La *dimension observable* est la rencontre entre éducateur et éduqué, entre rEM et Rem, rencontre objet et objectif de l'éducation et de la communication, rencontre entre intention,

motivation et initiative, rencontre entre les finalités de l'éducation et la finalité de la communication.

L'interrelation

L'*interrelation* est la relation transformationnelle. L'interaction selon sa forme et sa qualité devient interrelation en terme de transformation globale de tous les éléments et de l'ensemble.

La *dimension observable* est la transformation. L'éducateur et l'éduqué ressortent différents, c'est-à-dire avec une autonomie-accrue et plus libre-responsable face à l'objectif d'apprentissage qu'au début de la relation éducative.

Il y a organisation et stabilité du système à cause de l'interrelation qui assure la dynamique systémique et qui permet l'émergence de la transformation. C'est l'interrelation qui fait que le système d'une situation éducative et d'une communication interpersonnelle se transforme en communication éducative. Cette même interrelation est aussi une dynamique qui transforme le facteur interaction, en quelque chose de plus évolutif et transmuable. L'organisation systémique est plus que la rencontre de tous ses éléments, elle est la coordination qui favorise les émergences.

4.2. L'esprit du guide d'observation

Puisque le guide d'observation est conçu différemment d'une grille d'observation, voici dans quel esprit l'utilisateur doit appliquer cet instrument.

Il est à mentionner que le guide d'observation, comme le guide touristique, ne comprend que les éléments significatifs. Il représente une vision schématisée de la réalité d'une communication éducative.

Egalement, tout comme le guide touristique, il donne de l'information sur la réalité mais pas toute l'information dont elle est constituée. Par conséquent, l'utilisation du guide demeure un instrument qui oriente l'observation mais n'est pas l'observation dans toute sa complexité.

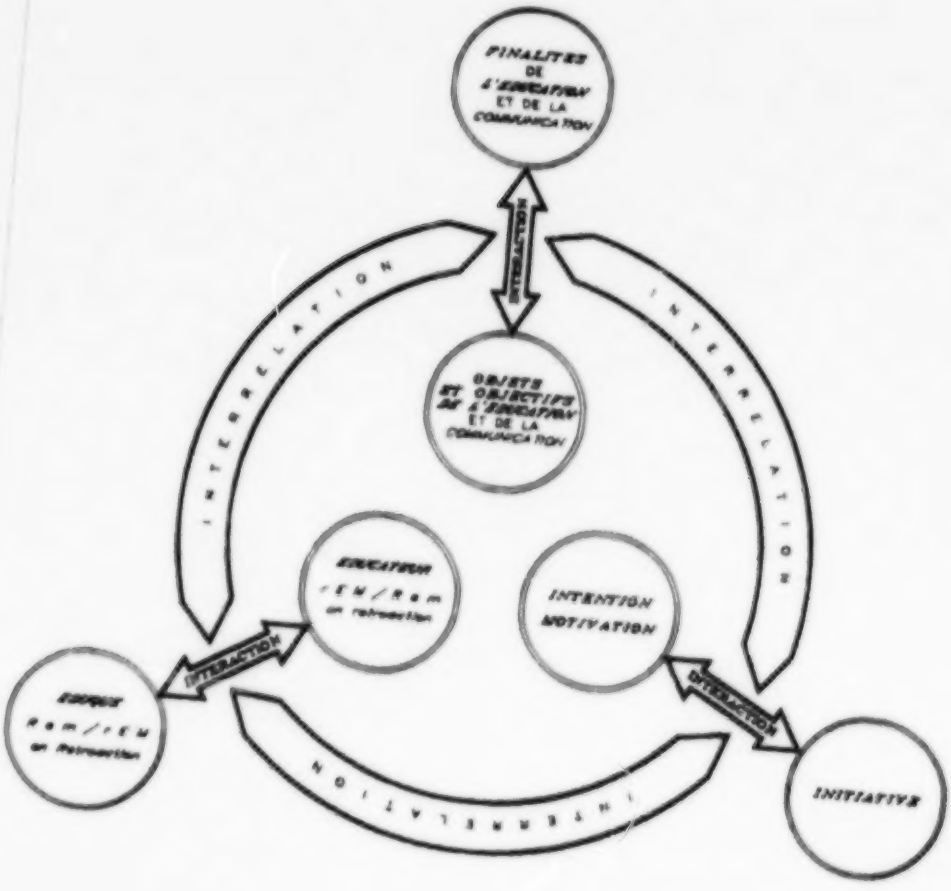
Par ailleurs, le guide n'a pas de direction (sens logique) prédéterminée puisqu'il est constitué en système organisé. De ce fait, l'observateur pourra partir de n'importe laquelle des composantes du système et en fera quand même le "tour". Puisque tous les éléments sont interreliés quelque soit le choix de "la porte d'entrée", elle ouvre inévitablement les autres.

Si l'on s'oriente vers l'éducateur, celui-ci est éducateur parce qu'il est en relation avec un éduqué. Ils sont en relation à cause d'un objet et d'un objectif d'apprentissage; ce qui alimente la dynamique de cette relation, ce sont les facteurs Intention-Motivation-Initiative de part et d'autre des intervenants. Si la motivation de l'un ou l'autre des intervenants s'estompe en cours de route, l'intention ne sera forcément plus la même; par conséquent, l'initiative en

sera affectée. De ce fait, l'interrelation qui maintient ce système organisé altérera la dynamique des composantes. Les éléments ci-haut mentionnés ne peuvent conserver leur statut d'éducatif que s'ils convergent vers les finalités de l'éducation autonomie-accrue, liberté-responsabilité toujours en rapport avec l'objectif d'apprentissage. On peut refaire le chemin d'une toute autre façon en accolant les composantes d'une communication interpersonnelle et en arriver au même résultat. Puisque chaque élément est en interrelation, celui-ci peut devenir le fil conducteur qui amène l'observateur à faire un tout complet du système organisé d'une situation de communication éducative.

4.3. Schéma d'un système organisé d'une communication éducative

La page suivante présente le schéma d'un système organisé d'une communication éducative. La légende explicative du schéma présente chacune des composantes du système en les distinguant par un caractère d'impression différent.



LEGENDE :

EDUCATION
COMMUNICATION
COMMUNICATION EDUCATIVE
SYSTEME
SYSTEME ORGANISE

4.3 SCHEMA DU SYSTEME ORGANISE D'UNE COMMUNICATION EDUCATIVE

CA / 1988

4.4. Application du guide d'observation

L'application du guide d'observation comprend deux parties: la description d'une situation éducative et l'analyse de cette situation à partir du guide d'observation.

Voici quelques précisions sur les acteurs de la situation éducative suivante:

Monique (28 ans) est la tante de Marie-Eve (5 ans). Monique est en visite chez Marie-Eve pour quelques jours. Elles ont en général de très bons rapports.

4.4.1. Description d'une situation éducative

Monique fait la représentation du Pont de Québec à l'aide d'une ficelle. Marie-Eve, qui amuse son jeune frère Marc-André, jette un coup d'oeil du côté de Monique. Elle va rejoindre Monique et la regarde attentivement. Marie-Eve est impressionnée par cette réalisation et demande à sa tante de lui enseigner la façon de faire le Pont de Québec. Monique l'invite à aller se chercher une ficelle. Marie-Eve demande à sa mère où elle range sa ficelle et ses ciseaux et s'empresse d'aller quérir le matériel nécessaire.

Elle mesure la longueur de la ficelle, puis la coupe et fait son noeud. Monique fait le premier geste de base. Marie-Eve imite sa tante mais ne tend pas suffisamment sa ficelle; de ce fait, elle n'arrive pas au même résultat que Monique. Alors, Monique place les mains de sa nièce afin qu'elle saisisse bien le genre de tension indispensable à la réalisation de cette

configuration. Alors, Monique exécute lentement les premiers gestes de base, Marie-Eve reproduit avec difficulté les mêmes mouvements. Monique recommence au début afin que Marie-Eve possède bien les rudiments de la démarche. Elles refont environ cinq fois les manipulations premières. Monique dit qu'elle éprouve certaines difficultés à décortiquer les gestes qui lui sont devenus comme des automatismes. Pour s'aider à retrouver les prochaines étapes à effectuer, elle refait, pour elle-même, à son rythme, les mouvements suivants, tout en se rendant jusqu'à la réalisation complète de la configuration.

Elle demande à Marie-Eve de lui montrer jusqu'où elle peut aller seule dans sa démarche. Alors, Monique observe que Marie-Eve maintient une bonne tension de la ficelle et est maintenant capable d'exécuter les trois premières étapes. Maintenant Monique lui annonce qu'elle est fin prête à passer à l'étape suivante. Elle lui montre qu'il faut entrecroiser la ficelle retenue par l'index de chaque main sans échapper la ficelle qui est enroulée autour de ses autres doigts. Cette technique demande à Marie-Eve beaucoup de concentration et elle se réfère constamment à la gestuelle effectuée par sa tante. Après trois essais plus ou moins réussis, Monique lui signale qu'elle doit s'absenter et qu'elle ne peut poursuivre cette initiation.

La durée de cette situation éducative a été d'environ une vingtaine de minutes. Mais, elle ne s'arrêtera pas là, puisque quelques heures plus tard, Marie-Eve demande à sa tante de poursuivre son apprentissage de la reproduction du Pont de Québec.

En effet, immédiatement après le dîner, Marie-Eve revient auprès de Monique avec les deux ficelles nécessaires à son apprentissage. Sa tante, voyant tant d'enthousiasme, n'hésite

pas à poursuivre l'initiation de sa nièce. Elle lui demande de refaire, seule, les premières étapes de la démarche. Marie-Eve y parvient sans aucune difficulté et avec beaucoup d'assurance.

Loraine, la mère de Marie-Eve, intervient auprès de sa fille pour qu'elle porte davantage attention aux enseignements de Monique; cette dernière, ne sera pas toujours présente pour lui apprendre à effectuer la reproduction du Pont de Québec.

Marie-Eve va chercher une chaise et s'assied face à Monique et refait, seule, les quatre premières étapes de la démarche. Son initiatrice la félicite et lui demande si elle est prête à passer à l'étape suivante. Marie-Eve poursuit avec une grande attention au point qu'elle répond distraitement aux questions que sa mère lui pose. L'enchaînement des phases ultérieures se fait plus lentement, à cause de la complexité des manoeuvres. En effet, la motricité fine demeure le point central de cet apprentissage et la dextérité manuelle est sollicitée au maximum.

Environ vingt minutes plus tard, Monique et Marie-Eve ont repassé l'ensemble des phases nécessaires à la réalisation du Pont de Québec. Marie-Eve n'est pas encore très à son aise à reproduire seule tout l'enchaînement des mouvements. Par contre, elle sait qu'avec de la pratique, elle pourra atteindre une certaine aisance et que le rythme d'enchaînement se raffinera avec le temps.

Il est à souligner que Monique, dans les phases les plus complexes de la réalisation, a dû refaire, pour elle-même, à son rythme, les manoeuvres à exécuter. De cette façon, elle pouvait ajuster ses stratégies pédagogiques.

4.4.2. Analyse guidée de la communication éducative décrite

Il est à noter que tous les termes concernant la communication interpersonnelle ont été mis entre parenthèse. De cette façon le texte de l'analyse en sera plus allégé et aussi plus complet.

Au tout début de la situation, Monique, la tante, et Marie-Eve, la nièce, sont présentes dans un même lieu avec d'autres personnes.

Pendant que Marie-Eve amuse son jeune frère, Monique se distrait en reproduisant le Pont de Québec. Ce genre de situation, dans la conception de Morin, s'appelle désordre.

L'ordre[1] se créé à partir du moment où Marie-Eve entre en interaction avec Monique en l'observant dans son activité.

---

1 Voir la notion d'ordre et de désordre au chapitre III de la p.30.

Dans le fait de la demande de Marie-Eve à se faire montrer la façon d'exécuter le Pont de Québec, il est possible de relever les composantes suivantes:

Intention d'apprendre (Marie-Eve), objet d'apprentissage (technique pour reproduire le Pont de Québec) qui concerne à la fois le contenu du message. Il y a interrelation lorsque Monique accepte d'éduquer sa nièce, du fait qu'il y a transformation; c'est-à-dire que Monique, tante, et Marie-Eve, nièce, à cause de la forme de relation (objet d'apprentissage, objet de la communication) se transforme en éducateur et éduqué . On peut également vérifier que Monique a l'intention d'enseigner à Marie-Eve comment reproduire le Pont de Québec à l'aide d'une ficelle.

On peut observer la motivation et l'initiative de l'éduqué lorsqu'elle fait les démarches pour obtenir le matériel nécessaire à son apprentissage. L'objet et l'objectif d'apprentissage (objet et objectif de la communication) sont en interaction; c'est-à-dire qu'il y a rencontre et influence entre l'objet et l'objectif d'apprentissage (objet et objectif de la communication). La rétroaction présente dans la relation entre éducateur et éduqué est en rapport direct avec l'objet et l'objectif de la communication (contenu du message et comprendre et être compris par l'autre).

Cette rétroaction permet l'interrelation transformationnelle du fait que Monique et Marie-Eve se modifient, se transforment (ressortent différentes), du fait qu'elles apprennent mutuellement; Marie-Eve apprend et se transforme en fonction de l'objet et de l'objectif

d'apprentissage (objectif de la communication), à chaque étape qu'elle franchit, elle devient différente de l'étape précédente.

Monique se transforme également en tant qu'éducateur à cause des stratégies pédagogiques (objectif de la communication) qu'elle ajuste à la situation contextuelle. Elle se transforme également à partir des acquis consolidés en révisant pour elle-même les manoeuvres à effectuer; elle réapprend la démarche à suivre.

Il faut mentionner ici que les facteurs Intention-Motivation-Initiative, ceci de part et d'autre des intervenants, sont déterminants dans l'apport dynamique du système organisé. C'est à partir de ces trois facteurs en interrelation avec les autres éléments du système qu'il est possible de constater qu'une communication éducative s'organise.

Le processus de transformation inséré dans un système organisé est toujours à considérer comme un système ouvert. Dans le contexte le facteur temps joue comme information au système ouvert et c'est ce facteur qui oblige Monique à arrêter la démarche. Il est à remarquer que dès qu'il y a une des composantes qui coupe la relation, il y a rupture du système, désorganisation; donc désordre.

On peut observer dans cette situation éducative qu'à partir du moment où Monique se retire, il y a désordre. Il n'y a plus d'interrelation et d'interaction entre les composantes du système. Par contre, on peut constater que Marie-Eve a consolidé des acquis, c'est-à-dire les 3 premières étapes de la démarche. Alors, elle rencontre les finalités de l'éducation: elle est

plus autonome face à son apprentissage, elle devient libre d'exécuter les trois premières étapes à volonté, elle est maintenant responsable de ses acquisitions, elles lui appartiennent. Monique et Marie-Eve rencontrent également la finalité de la communication en ressortant différentes, ceci relativement avec ce qu'elles étaient avant cette relation éducative.

Lorsque Marie-Eve prend l'initiative et revient auprès de sa tante avec l'intention et la motivation nécessaires pour continuer son apprentissage, la relation éducative reprend. On retrouve aussi l'intention et la motivation chez Monique qui accepte de poursuivre la démarche.

Les mêmes éléments s'organisent en un système unifié de communication éducative.

Il est très important de souligner la réalité du système ouvert. En effet, on peut observer dans l'intervention de la mère de Marie-Eve sur l'attention à porter à l'apprentissage que cette information (objet de la communication) nouvelle nourrit et alimente le système organisé. Cet apport a pour effet d'accentuer la concentration et la motivation des deux intervenantes. Ceci entraîne un rapport plus étroit avec l'objet et l'objectif d'apprentissage et les finalités de l'éducation et de la communication. Par conséquent, cette information (objet de la communication) externe a des répercussions sur l'ensemble du système organisé.

Finalement, Marie-Eve ne possède pas encore la dextérité manuelle pour effectuer, avec autant de facilité que Monique , l'exécution de la reproduction du Pont de Québec. Par contre,

l'autonomie-accrue de Marie-Eve, a atteint un niveau de liberté-responsabilité face à cet apprentissage qui s'observe très bien par rapport au point de départ de la relation éducative.

4.5. En résumé

Dans ce chapitre, il a été possible de distinguer les différentes composantes d'une situation éducative, d'une communication interpersonnelle, d'une communication éducative et d'un système organisé.

L'ensemble de ces composantes ont été agencées afin de structurer le guide d'observation. Ce guide d'observation a été appliqué et expérimenté à partir d'une situation éducative vécue.

Mais ce guide d'observation est essentiellement un ouvrage auquel on se réfère. Il renferme des directions à suivre, libre à l'utilisateur d'aller plus loin dans son application. Ce guide d'observation est constitué de points de repère, de balises qui déterminent la réalité d'une communication éducative.

CONCLUSION

Observer scientifiquement, c'est percevoir ce que l'homme de la rue ne perçoit pas et qui, une fois vu et mis en évidence, testé, validé, devient visible et évident, ensuite, pour le sens commun.

Anne Ancelin-Schutzenberger

Lorsque l'on consulte un guide touristique, c'est pour y retrouver des points de repère qui permettent d'orienter la visite d'un lieu précis. Il renferme juste l'information essentielle mais représentative d'un ensemble circonscrit. Il est la représentation schématisée d'un contexte. Il est un moyen d'avoir une idée synthétique de ce que l'on peut y trouver.

Le guide d'observation a été élaboré exactement dans le même esprit. Il énumère les points de repère significatifs en leur attribuant une description sommaire mais facilement repérable dans un ensemble complexe. Il décrit également comment il est possible de les observer dans leur milieu naturel.

Le guide d'observation est conçu de manière à ce que tous les éléments le composant soient interreliés les uns par rapport aux autres et, de ce fait, forment un tout structuré et représentatif d'une situation éducative vue sous l'angle d'une communication interpersonnelle.

Afin d'observer et de comprendre le *ce qui se passe entre les éléments* de l'ensemble, nous avons choisi deux fonctions empruntées à la théorie de l'organisation systématique de la réalité. La fonction d'interaction qui permet d'établir un rapport, un lien, un rapprochement entre les éléments; c'est le début de la formation d'un ensemble. Puis, l'interrelation qui, elle, va plus loin que l'interaction, du fait qu'elle organise et stabilise la relation existant dans les éléments déjà en interaction. L'interrelation est également le facteur qui permet une influence transformationnelle des éléments en relation. C'est pourquoi ces deux fonctions du système sont des points de repère majeurs pour l'observation du *ce qui ce passe entre* les éléments et

de faire le tour du contexte global. L'autre condition pour comprendre la dynamique des éléments en relation, est la prise en considération du contexte qui a favorisé cette organisation.

> Dès le moment où un geste ou une parole sont envisagés non en eux-mêmes, mais dans leur relation avec d'autres gestes et d'autres paroles, il n'est plus possible d'envisager l'individu et ses actes sans les insérer dans un contexte au moins dyadique. Birdwhistell parle d'analyse de contexte et non de contenu. L'analyse porte non sur le contenu de l'échange mais sur le système qui a rendu l'échange possible. (Winkin 1981: 75)

L'observation du phénomène amène nécessairement une vision riche en information. Il faut par conséquent ne jamais oublier que le guide d'observation demeure un instrument qui oriente l'attention sur des points significatifs de cette réalité. Par conséquent, l'utilisation du guide d'observation donne une grande latitude au chercheur et lui permet d'avoir un aperçu contextuel du phénomène étudié.

BIBLIOGRAPHIE

ANCELIN-SCHUTZENBERGER, ANNE
1981 Vocabulaire de base des sciences humaines, Paris, Editions EPI.

ANCELIN-SCHUTZENBERGER, ANNE
1972 L'observation dans les groupes de formation et de thérapie, EPI S.A. éditeurs.

BALES, ROBERT
1950 Interaction process analysis: a method for the study of small groups, Cambrige, Addison Wisley.

BERGE, ANDRE
1964 La liberté dans l'éducation, Paris, Editions du Scarabée.

BERTALANFFY, LUDWIG
1950 *An Outline of General System Theory*, British Journal of Philosophy of Science, p. 139-164.

BIRDWHISTELL, RAY
1959 Contribution of Linguistic - Kinesic Studies to the Understanding of Schizophrenia, in Auerback (Alfred), ed., Schizophrenia: An Integrated Approach, New York, Ronald Press, p.99-123.

CHAUCHAT, HELENE
1985 L'enquête en psycho-sociologie, Paris, P.U.F.

CHRISTOFF, DANIEL
1957 Recherche de la liberté, France, P.U.F.

DE LANDSHEERE, GILBERT; BAYER, E.
1981 Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe, 4e édition, Bruxelles, Direction générale de l'organisation des études.

DESMET, ROGER
1986 Situation éducative et communication, rapport préliminaire, subvention C.R.S.H.: 410-85-0284, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

DUPONT, POL
1982 La dynamique de la classe, Paris, P.U.F., coll. Pédagogique d'aujourd'hui.

GLOTON, ROBERT
1974 L'autorité à la dérive, Paris, Editions Casterman.

HOTYAT, FERNAND; DELEPINE, DENISE
1973 Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne, Bruxelles, Editions Labor.

HUGUES, MARIE
1959 Development on the means for the assessment of the quality of teachers in elementary schools, Salt Lake City, University of Utah.

LA BORDERIE, RENE
1979 Aspects de la communication éducative, Tournai, Casterman.

LAENG, MAURO
1974 Vocabulaire de pédagogie moderne, Paris, Le Centurion/Sciences humaines.

LECLER, MARIEL; TURCOTTE, CLAIRE; ROBERGE-BRASSARD, JOCELYNE
1977 Un instrument d'observation de la classe pour l'élémentaire, Ste-Foy, I.N.R.S.-Education.

MARC, EDMOND; PICARD, DOMINIQUE
1984 L'école de Palo Alto, Paris, coll. Actualité de la psychologie, édition Retz.

MERLEAU-PONTY, Maurice
1969 Méthode en psychologie de l'enfant, Bulletin de psychologie, no 236, XVIII, pp. 3-6.

MONTAGNER, HUBERT
1978 L'enfant et la communication: comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages, Pernoud/Stock.

MORIN, EDGAR
1982 Science avec conscience, Paris, Fayard.

MORIN, EDGAR
1980 La méthode 2. La vie de la vie, Seuil, Paris.

MORIN, EDGAR
1977 La méthode 1. La nature de la nature, Seuil, Paris.

MUCCHIELLI, ROGER
1976 Communication et réseaux de communications, naissance du problème, à l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables, 3e édition revue et mise à jour, coll. Formation permanente en sciences humaines, Paris, éditions ESF.

MYERS, GAIL E.; MYERS, MICHELE TOLELA
1984 Les bases de la communication interpersonnelle, une approche théorique et pratique, trad. et adaptation française: Pierre Racine, McGraw-Hill.

POISSON, YVES
1983 *L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation*, Revue des sciences de l'éducation, no 3, vol IX, pp. 369-380.

POSTIC, MARCEL; DE KETELE, JEAN-MARIE
1988 Observer les situations éducatives, Presses universitaires de France.

POSTIC, MARCEL
1982 La relation éducative, Paris, P.U.F., 2e édition revue et augmentée.

POSTIC, MARCEL
1977 Observation et formation des enseignants, Paris, P.U.F.

POSTIC, MARCEL
1974 Observation objective des comportements d'enseignants, étude de comportements de professeurs de sciences, Lille, Université de Lille.

REBOUL, OLIVIER
1984 Le langage de l'éducation, Paris, P.U.F.

REBOUL, OLIVIER
1980 Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement, Paris, P.U.F.

RESTOIN, A ET AL.
1983 *Comment les jeunes enfants communiquent entre eux*, in Science et Vie, no 145.

ROUSSEAU, SUZANNE; DESMET, ROGER; PARADIS, LOUISE
1989 *L'organisation selon Edgar Morin: une application à la communication et à l'éducation*, Revue des sciences de l'éducation, no 3, vol XV.

TREMBLAY, MARC ADELARD
1968 Initiation à la recherche des sciences humaines, McGraw-Hill, Montréal.

VAN DER MAREN, JEAN-MARIE
1980 *De la recherche universitaire en éducation*, in Revue des sciences de l'éducation, no 1, vol 6, hiver 1980.

WATZLAWICK, P.; HELMICK BEAVIN, J.; JACKSON, D.
1972 Une logique de la communication, coll. Points, no 102, Paris, Seuil.

WIENER, NORBERT
1948 Cibernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine, Paris, Hermann.

WINKIN, YVES
1981 La nouvelle communication, recueil de textes de Bateson, G. et al., coll. Points, no 136, Paris, Seuil.

XXX
LEGENDRE, RENALD
1988 Dictionnaire actuel de l'éducation, éditions Larousse.

XXX
1987 Dictionnaire de français, éditions Larousse, Paris

XXX
1962 Dictionnaire de la langue française, Gallimard Hachette, tome 4.

XXX
1968 Initiation à la recherche des sciences humaines, McGraw-Hill, Montréal.

XXX
1986 Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, nouv. éd. rev., corr. et mise à jour, Paris, Société du Nouveau Littré.

XXX
1989 Petit Larousse illustré, dictionnaire encyclopédique pour tous, ed. revue et corrigée, Paris, Larousse.

XXX
1986 Trésor de la langue française, dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle, édition du centre national de la recherche scientifique, Paris, Tome XII.

XXX
1983 Trésor de la langue française, Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle, édition du centre national de la recherche scientifique, Paris, Tome X.